

CULTURA ESCRITA, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS*

ANTONIO CASTILLO GÓMEZ
Universidad de Alcalá

I. HOMO VIDENS VERSUS HOMO LEGENS

Me referiré, para empezar, a los datos más sobresalientes y a la vez inquietantes de un estudio sobre el consumo de televisión en los hogares catalanes durante el año 2003 elaborado por el correspondiente Consejo Audiovisual. En la parte relativa a los niños y niñas con edades comprendidas entre 4 y 12 años, dicho informe concluía que pasaban unas 990 horas anuales ante el televisor y 960, algunas menos, en la escuela. Calculado semanalmente, el consumo infantil de televisión equivalía a 19 horas, convertidas en 30 sumando las 5 dedicadas a los videojuegos y otras tantas al uso del ordenador (*Llibre blanc*, 2003).

Una conclusión similar es la que se puede extraer de *La situación social de los jóvenes en Andalucía*, una investigación promovida en el mismo año por el Instituto de Estudios Sociales de dicha Comunidad Autónoma. Se apuntaba allí que los jóvenes andaluces empleaban una media diaria de 2'37 horas de consumo televisual y 1'16 de ordenador, más todavía

* Retomo aquí, con nuevas aportaciones y lecturas, el artículo «Leer y escribir en la era de Internet. Problemas y desafíos de la cultura escrita», *Educação e Realidade*, 29, 2 (Brasil, 2004), pp. 41-53.

durante el fin de semana. Respecto al tiempo semanal destinado a los libros y a la lectura, un 31'5 por ciento de los varones y un 44'2 de las mujeres le dedicaba entre una y tres horas (Fernández Esquinas, Escrivá Chordá y Robles Rodríguez, 2003, 191-197).

Otros datos a tener en cuenta son los que ofrecen las Encuestas sobre el Hábito Lector realizadas por la Fundación Bertelsmann en las escuelas de Educación Primaria y Bachillerato de las poblaciones españolas integradas en su Programa Biblioteca-Escuela (Mieres, Gandía, Linares, Alcudia y El Prat de Llobregat). Según el informe referido al año 2004, el punto de inflexión se produce a los 10 años. Hasta esa edad los niños dedican una parte importante de su tiempo a la lectura, pues cerca de un 60% reconoce leer con asiduidad y un 45% menciona el libro como uno de los regalos que reciben con más alegría. A partir de los 10 años, sin embargo, se experimenta un descenso progresivo hasta alcanzar la mínima frecuencia a los 16, cuando sólo el 20% declara leer una vez al día o muchas veces a la semana y un escaso 10% se ilusiona cuando le regalan un libro (Bertelsmann, 2004).

Es obvio que toda estadística tiene un punto de simplificación. No obstante, es oportuno considerar dichas cifras, sobre todo en lo que afecta al espacio ganado por los medios audiovisuales en el ocio infantil y juvenil. No se olvide, además, que al hilo de ello algún programador de televisión ha señalado la conveniencia de que la escuela eduque también a los niños en el consumo de cuanto pueden recibir a través de ese canal. No dudo de que así debería ser ni de que tal objetivo haya de estar presente en la planificación de la enseñanza desde sus comienzos. Vivimos en un mundo lleno, invadido, de imágenes, y ciertamente es oportuno que aprendamos a analizarlas críticamente, que no demos la espalda a este universo de comunicación por mucha que sea nuestra devoción a la cultura escrita.

Queramos o no, nuestros hábitos de ocio están presididos, en mayor medida, por las informaciones, conocimientos y

distracciones que recibimos a través de los canales audiovisuales. Hablando del reinado de este medio, tiempo atrás, Umberto Eco publicaba un esclarecedor artículo denunciando las perversiones del régimen mediático. Decía en él que éste se caracteriza por una cierta aceptación del disenso expresado a través de los canales escritos (prensa, libros, etc.), a sabiendas de que tan sólo uno 10 por ciento de la población se vale regularmente de ellos mientras que la inmensa mayoría se informa a través de la televisión. De ahí el interés político por su control, del que sobran referencias en la historia más reciente (Eco, 2004).

Es evidente que los canales audiovisuales resultan más amistosos, cómodos y accesibles en la medida que exigen menos esfuerzo. Las características del tiempo que vivimos parecen confirmar que el *homo videns* desplaza cada día más al *homo legens*. Hablando de las diferencias entre uno y otro, entre una forma y otra de información y conocimiento, el lingüista italiano Raffaele Simone estableció las siguientes:

- 1.º La modificación del ritmo cognoscitivo, con dos consecuencias fundamentales: por un lado, su intensidad, que va del más pausado de la lectura al más veloz de la visión; y por otro, la implicación del sujeto, pues mientras que en la lectura somos nosotros quienes controlamos el proceso, en la comunicación visual estamos obligados a seguir la cadencia impuesta por el emisor.
- 2.º La capacidad de corregir lo que leemos, es decir, de detenernos a resolver una duda o a repensar una frase frente a la dificultad de hacer lo mismo cuando contemplamos una película, por más que las nuevas tecnologías permitan detener y volver a ver la misma imagen.
- 3.º Las referencias enciclopédicas pues cada texto que leemos remite a otros estableciendo así una red de conocimientos, que, sin embargo, no es tan precisa en el caso de los productos audiovisuales, donde no cabe la misma posibilidad de hacerlo.

- 4.º La convivialidad. Si la lectura es, en general, poco convivial por cuanto se suele producir en soledad y silencio; los productos audiovisuales se prestan más a ser vistos en compañía de otras personas e incluso realizando otra actividad.
- 5.º La multisensorialidad, un rasgo propio de la cultura audiovisual y menos relevante en el caso de la lectura donde, fantasía aparte, los sentidos físicos puestos en funcionamiento son menos.
- 6.º La iconicidad. Obviamente la imagen es más icónica que la palabra dado que es mucho más explícita la correspondencia entre el significado y el significante. Salvo que esté alterada, la fotografía de un niño se le parecerá siempre más a éste que cualquier descripción literaria, por mucho que ésta permita liberar otros recursos de la imaginación.
- 7.º La citabilidad. Un texto se puede citar, se establece una relación con él que puede valernos en otras circunstancias; en tanto que este rasgo es menos notorio con las imágenes, aunque también podemos apoyarnos en ellas para formular nuestros razonamientos.
- 8.º Afabilidad o amistosidad. Tiene que ver con la facilidad del acceso a cada medio: mayor cuanto menos esfuerzo requiera, como suele acontecer con muchos de los productos audiovisuales (Simone, 2001, 91-101).

El nivel de cumplimiento de unos rasgos u otros marca el contraste entre el *homo legens* y el *homo videns*; esto es, entre un tipo de inteligencia asentado en la visión alfabética y otro en la no-alfabética, que parte del presupuesto de que es más fácil mirar que leer. Aserto este muy a tener en cuenta al valorar el papel de la cultura escrita y de la educación en la sociedad actual. Por eso, como expuso Giovanni Sartori, el problema respecto a Internet no está en determinar si producirá o no un crecimiento cultural, cuanto en que el niño que se inicia con la televisión después no está igualmente preparado para la abs-

tracción, puesto que accede a la Red con una capacidad de conocimiento atrofiada y sin las herramientas básicas para hacer un uso racional de ella (Sartori, 1998, 47, 55). Tal merma se deja notar en la apropiación acrítica que se hace de muchos de los materiales «colgados» de la Red, máxime dada la libertad de publicación que existe en ésta y la general inexistencia de unos mínimos controles de calidad sobre los contenidos.

Es indudable que algunas de dichas posiciones entran en el ámbito de los tecnófobos o apocalípticos de cada tecnología. Respectos a tales posturas, Alejandro Piscitelli sostiene que «las simplificaciones y polarizaciones de Giovanni Sartori y del resto de la cofradía contraria a la televisión y a Internet ignoran que los cambios que se dan en los medios de comunicación, entendidos en un sentido amplio, generan transformaciones fundamentales en los procesos cognitivos». A partir de ahí le resulta simple y absurda toda «reivindicación apolínea de la escritura y de la lectura como opuesta a la dimensión dionisiaca de la imagen y de los medios audiovisuales» (Piscitelli, 2005, 14).

Puede que tenga algo de razón. Después de todo, la técnica no es nunca neutra y siempre va acompañada de cambios sociales y mentales. Aún así, en tales análisis convendría diferenciar entre las posibilidades intelectuales y cognitivas propiciadas por Internet y los usos sociales dados al mismo; pues, de lo contrario, podemos perpetrar el mismo error que se apunta cuando se alude sin más a las bondades de la cultura escrita sin pensar que ésta también ha podido servir para transmitir formas de violencia, dominio y marginación (Castillo Gómez, 1999).

II. UNA ENCRUCIJADA DE CAMINOS

Más allá del deslumbramiento técnico, es indudable que la introducción de Internet ha generado una serie de cambios en

la concepción misma de la escritura, articulados en torno al concepto de hipertexto (Landow, 1997; Vianello Osti, 2004). Éste conlleva una ruptura de la linealidad propia del texto manuscrito-tipográfico así como el desarrollo de nuevas estrategias discursivas. Javier Díaz Noci ha señalado que todo producto diseñado para Internet debe ser multimedia, es decir, ha de conjugar tres tipos diferentes de información (imagen, sonido y texto); hipermedia, esto es, configurado de modo que la recuperación de la información se haga conforme decide el usuario; e interactivo, en suma, que permita al usuario formular preguntas y obtener respuestas adecuadas a sus demandas de información (Díaz Noci, 2000, 4).

Algunos autores hablan, además, de un lenguaje «polisintético e integrador» que vendría a reproducir más fácilmente el discurrir de la mente (Cloutier, 1994; Cf. Díaz Noci, 2000, 4-5). Su manifestación más clara estaría representada por las potencialidades del hipertexto en cuanto sistema que explicita los entrecruzamientos e interconexiones que caracterizan el pensamiento humano. En este sentido, Piscitelli sostiene que, incapaz de encontrar un formato adecuado para el material que estaba escribiendo, Wittgenstein optó por las «observaciones» como el método más adecuado para divulgar sus reflexiones filosóficas, entendidas como producto inacabado, interrelacionado y en permanente estado de intervención, es decir, una suerte de *work in progress*, como también lo es el texto electrónico (Piscitelli, 2004, 17). Sin minusvalorar los cambios introducidos por el hipertexto, cabe decir también que algunas propiedades presentadas como novedosas puede que no sean más que la adaptación de otras que existían en la anterior tradición manuscrita e impresa. De hecho, como expone Anne-Marie Chartier, «los libros también tienen resúmenes, índices de contenidos y concordancias, notas de pie de página, bibliografías, índices de nombres o personas, sistemas de referencia para consulta en diccionarios, enciclopedias y catálogos de bibliotecas» (Chartier, 2004, 198).

Retornando a esa anunciada muerte del libro de la que tanto se hablaba hace unos años, parece que todo se ha quedado en la apocalíptica proclama de algún fanático de la revolución digital. Ahora se teme más por la caducidad de los soportes informáticos e incluso se observa una mayor cautela en las investigaciones sobre el *e-book* o libro electrónico, del que hace unos años se afirmaba que terminaría sustituyendo al libro-código (Pasquier & Monnard, 1995; Codina, 2000). Hoy día nada hace presumir que esto pueda ser así en un futuro próximo, lo que no es óbice para eludir otras consideraciones sobre ciertos cambios derivados de la llegada de las nuevas tecnologías al mundo del libro y de la lectura (Vanderdorpe, 2003).

De un lado, las principales aplicaciones se están dando en la edición electrónica de obras de consulta y de referencia, debido a sus enormes utilidades a la hora de recuperar la información o de efectuar búsquedas concretas, así como en la edición académica o universitaria. De otro, no menos interesante resulta constatar los cambios observados en los procesos de escritura y, en concreto, las potencialidades del *hipertexto* en cuanto a la combinación de lenguajes. Es más, la posibilidad de escribir sobre el texto electrónico hace de éste una suerte de obra inconclusa, abierta, sujeta a las posibles intervenciones de quienes «entran» en él para participar del mismo, para corregirlo, modificarlo o ampliarlo (Fiormonte, 2003). Con el texto digital se debilita la idea de un producto auténticamente final, cerrado, *ne varietur*. Su lógica enfatiza al infinito la fase de la creación o elaboración del texto, siendo esta propiedad un rasgo que diferencia al paradigma digital del platónico (Simone, 2000). Pero además, la escritura electrónica no es una modalidad privilegiada del texto escrito, sino que se define por su carácter multimedia, por la interrelación que establece con otras formas comunicativas.

Es por esto que se puede hablar de una escritura desestructurada y fragmentada, pues, en efecto, una de las primeras cosas que debe aprender un *web writer* es a sintetizar la información de manera que el texto no supere por término

medio las 25 líneas, dado que la velocidad de lectura en la pantalla es un 25 por ciento más lenta que en el papel. No obstante, el hipertexto permite fragmentar la información y secuenciar la posibilidad de profundizar en ella según determine el usuario, por lo que más que de longitud de los textos habría que hablar de profundidad. Una limitación importante vendría dada por el propio diseño, en concreto por el encuadre, esto es, por los límites fijados por la pantalla o por la disposición a modo de «rollo» a través del cual se desplaza el lector digital (Díaz Noci, 2000, 7-8).

Desde otro campo, la revolución electrónica permite alcanzar el sueño tantas veces buscado de la biblioteca universal o sin muros, dado que técnicamente la capacidad de almacenamiento de la Red parece infinita. A cuenta, por supuesto, de otro de los rasgos que definen el texto electrónico: su inmaterialidad, ya que en sí mismo no existe salvo cuando es traído a la pantalla del ordenador pulsando una tecla o presionando con el «ratón» en el punto indicado.

Esa misma inconsistencia y fugacidad entraña algunas mudanzas en el concepto y práctica de la lectura. Leer en la pantalla no es igual que hacerlo en un libro-código apoyado sobre una mesa o sostenido entre las manos. El nuevo soporte induce una modalidad lectora fragmentada y discontinua efectuada conforme «bajamos» el texto en la pantalla del ordenador, en cierto sentido como se hacía antiguamente al desplegar horizontal o verticalmente el rollo, o al ritmo establecido por la apertura de enlaces y ventanas. Por eso mismo la obra como totalidad no existe, a diferencia de cuanto sabemos de la cultura manuscrita e impresa. En la pantalla los textos son porciones que se suceden, de ahí que nuestra manera de efectuar la lectura no pueda ser igual. Como tampoco lo es la fisiología del acto lector: a la mano que pasa la página le sustituye otra que clicca sobre el ratón y hace avanzar el texto (Rodríguez de las Heras, 1991 y 2002; Chartier, 2005, 216-218). En suma, como ha escrito Roger Chartier, «la revolución del texto electrónico es, en efecto, al mismo tiempo una revolución

de la técnica de producción y de reproducción de textos, una revolución del soporte de lo escrito y una revolución de las prácticas de lectura» (Chartier, 2001, 80).

Vivimos así en un mundo de paradojas donde, por un lado, se asiste a una continua penetración de la cultura audiovisual, y por otro, es evidente que nuestra vida cotidiana no se entiende sin las múltiples presencias de la escritura. Desde que salimos a la calle son numerosos los reclamos publicitarios e informativos que encontramos en el camino. El quiosco de prensa representa la metáfora del mundo sobre el papel. A cada paso requerimos de la escritura para solicitar un préstamo, para suscribir un contrato de compraventa o para formalizar una escritura de propiedad. Nos valemos de ella para escribir en las paredes, en el cuaderno de clase o llevar un diario íntimo. Cartas y correos electrónicos nos comunican con familiares, amigos y colegas dispersos por los lugares más remotos. Incluso, por más que siempre lamentemos lo poco que se lee, es indudable que el libro desempeña todavía una función importante en nuestra cultura. Así pues, en medio del magma audiovisual aún son muchos los resquicios y ecos de la mentalidad alfabética, los efectos de una cultura levantada en torno al altar de la escritura; por supuesto, sin eludir nunca las exclusiones de género, estatus, clase social o raza que han señalado el hilo de su historia (Castillo Gómez, 2004).

Por ello, sin rechazar cada criatura audiovisual, urge que nos preguntemos sobre el papel de la escritura y lo escrito en este contexto. Sobre todo cuanto tan reiterados y ampulosos son los planes que rodean la introducción de los ordenadores en la escuela o los proyectos de instalar conexiones a Internet en las bibliotecas públicas, por no hablar de otros que tienen más que ver con el desarrollo de un modelo de biblioteca que sea a la vez un centro de recursos para el aprendizaje. La biblioteca, en efecto, ya no se puede concebir como una simple colección de volúmenes sabiamente administrados por los «guardianes de las palabras», sino que debe avanzar hacia espacios más interactivos donde converjan diversas modalidades de servi-

cios y recursos (Parmegiani, 1997; Hernández, 2001; *Educación lectora*, 2001; Camacho Espinosa, 2004). De igual modo, la escuela no puede estar ajena a Internet y, es más, junto a otros servicios públicos, debe asumir la reducción de la brecha digital que separa a los países pobres de los ricos, a las zonas rurales de las urbanas, a las personas sin recursos de aquellas que los tienen y algo también a los hombres de las mujeres.

Algunos experimentos de implantación de Internet en entornos desfavorecidos o en países de escasa alfabetización así lo señalan. Anoto aquí el proyecto llevado a cabo durante el año 2000 en la escuela primaria Madantoosi del poblado rural Raebareilly Uttar Pradesh, en el norte de la India, un lugar donde nadie había tenido la oportunidad de ver y tocar un ordenador. Al introducir uno, los niños inicialmente mostraron alguna dificultad de aprendizaje pero pronto aprendieron a utilizarlo durante las horas de clase. Ciertos profesores se dieron cuenta de su potencial para la enseñanza y los padres lo valoraron muy positivamente, pues como dijeron algunos de ellos: «mi hijo tiene lo mismo que los niños de la ciudad. Y eso me alegra. En estos días todo el mundo debe conocer las computadoras... de ello depende que haya mejores trabajos»; o «Nuestros hijos también deben tener acceso a las más avanzadas técnicas educativas» (Sahni, 2003, 43-46).

Afirmaciones incontestables. La escuela y la biblioteca pública deben asumir ese reto integracionista respecto a las nuevas tecnologías. Lo mismo que desde hace algunos siglos se esfuerzan porque el desconocimiento de la escritura y de la lectura no sea una barrera social, hoy día también deben entender que la inaccesibilidad a Internet reforzará esas desigualdades. No ya porque se deje de tener acceso a múltiples canales de información, sino básicamente porque dicha tecnología constituye una herramienta de nuestro tiempo. Hasta aquí todos de acuerdo: bienvenidos sean cuantos planes favorezcan la implantación de Internet en esos lugares de modo que todos podamos tenerlos al alcance de la mano. Esto, sin

embargo, no quita que igualmente debamos meditar sobre otras consecuencias de este proceso.

Siguiendo a Raffaele Simone, la inquietud generada por la cultura audiovisual tiene que ver con la pérdida de las formas de saber que nos han acompañado desde el nacimiento de la escritura. Abundando en las implicaciones cognitivas y sociales de esta revolución, el antropólogo Jack Goody nos ha recordado en distintas ocasiones que la introducción de la escritura estuvo (y está) acompañada de transformaciones notables en nuestra manera de percibir, aprender y pensar: ya sea en el modo de representar el conocimiento, en la forma de expresar nuestro conjunto de creencias, en los sistemas de organización política y social o en algo tan ligado a la escritura como la codificación de las leyes (Goody, 1990 y 2000).

Esos y otros campos responden a un cuadro de conocimientos cimentado, según el lingüista italiano, en la *visión alfabética*, a la que cabe atribuir una significativa ampliación de las modalidades de percepción preexistentes. Concretamente, con la invención de la escritura se acrecentó la oposición, intuita por Condillac, entre dos tipos de inteligencia: la *simultánea*, que ignora el tiempo por cuanto «opera sobre datos simultáneos y por así decir sinópticos (como los estímulos visuales, que se presentan en gran número en el mismo momento, y entre los cuales es difícil establecer un orden)»; y la *secuencial*, que «opera en la sucesión de estímulos, y los coloca en línea, analizándolos y articulándolos» (Simone, 2001, 33).

Mientras que la capacitación en cultura escrita arranca de un conocimiento conceptual y abstracto resumido en el potencial simbólico de las palabras; la cultura audiovisual se vincula con un lenguaje de tipo más perceptivo y concreto, infinitamente más pobre. No ya en el número de palabras, sino fundamentalmente en lo que concierne a la riqueza de significados, es decir, a la capacidad connotativa y asociativa. Qué ahora se esté experimentado un proceso de signo distinto según el cual vuelve a cobrar protagonismo la *visión no-alfabética* no es irrelevante. Sobre todo porque conlleva unas destrezas o for-

mas de inteligencia y conocimiento que no se remiten tanto a los saberes aprehendidos por medio de la cultura escrita, cuanto a las informaciones e impactos que recibimos a través de los canales audiovisuales. En nuestra vida cotidiana cada vez es más frecuente que las referencias invocadas para legitimar nuestras opiniones y conocimientos se remitan a aquello que previamente hemos visto. El conocido proverbio «una imagen vale más que mil palabras» cada día desempeña una baza más importante. No ya porque las imágenes de los atentados a las Torres Gemelas, de la reciente e inacabada guerra de Iraq o de los *trenes de la muerte* en Madrid puedan superar en elocuencia a la más ejemplar de las crónicas periodísticas, sino porque es más probable que recurramos a las primeras antes que a las segundas al hablar de esos sucesos. Al menos, fuera de los círculos de opinión, en definitiva allí donde se cuece el día a día de la gente normal. Tampoco sirve argumentar que actualmente la prensa mundial puede estar al alcance de casi todos a través de Internet, pues finalmente sigue siendo una minoría social quien se sirve enteramente de estos avances.

III. CULTURA ESCRITA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Aunque suene a una más de las paradojas de nuestro tiempo, lo cierto es que esta sociedad de la imagen en la que estamos inmersos coincide con una preocupante detención de la alfabetización denunciada por todos los expertos en el tema. Es indiscutible que el número de personas adultas alfabetizadas (15 años o más) ha crecido en el último siglo como nunca en la historia, puesto que, conforme a las estimaciones de la UNESCO, para el año 2000 se habría llegado al 72 por ciento de alfabetizados frente al 56 que existía en 1970. Incluso en los países en vías de desarrollo, dicho progreso ha supuesto una apreciable reducción de la población analfabeta, cifrada en el 28 por ciento en el año 2000 frente al 55 de la década de los setenta (Wagner, 1998: 31-33)

Sin embargo, tras esas luces se encuentran no pocas sombras, sobre todo en lo que atañe a los aspectos más cualitativos del problema. La alfabetización y la educación básica de los adultos son, en efecto, asuntos que están presentes en la agenda de las instancias internacionales, gobiernos y organizaciones humanitarias empeñados en la lucha contra el analfabetismo. Al principio, la tarea era enseñar el alfabeto pensando que tras ello vendrían nuevas oportunidades para aprender a escribir y leer con fluidez. Después se ha visto que con ello no bastaba y que justamente el gran problema que tenemos en nuestro tiempo es la crisis de esos modelos de alfabetización y, a la postre, la decadencia de ésta. Decadencia que se manifiesta, sobre todo, en lo que algunos han llamado el neoanalfabetismo o retorno al iletrismo, es decir, la pérdida de las destrezas alfabéticas por falta de práctica o deficiencias del sistema educativo (Johannot, 1994; Lahire, 1999). Según Antonio Viñao, se trata de personas «sin capacidad de reacción, reflexión o sentido crítico e imaginativo frente a la sobreinformación repetitiva y banal de la cultura audiovisual y escrita» (Viñao, 1999, 115).

Visto desde una perspectiva histórica, este es un problema característico de la sociedad moderna y tiene mucho que ver con la implantación de los medios audiovisuales. Éstos, y sobre todo la televisión, han repercutido en la pérdida de la capacidad de abstracción inherente a lo que en Brasil se llama *letramento*, esto es, a la mentalidad letrada entendida en su acepción más universal y no restringida al valor que puedan darle las élites intelectuales (Soares, 2001). Giovanni Sartori ha manifestado que el problema de los *media* contemporáneos no está tanto en Internet y las mutaciones acarreadas en las prácticas de cultura escrita, algunas sin duda enriquecedoras; cuanto en las transformaciones introducidas previamente por la televisión en las maneras de aprender y organizar el conocimiento.

Así, cada día es mayor la bolsa de personas técnicamente alfabetizadas pero que se encuentran con verdaderos problemas a la hora de compilar un documento o de redactar un

determinado tipo de escrito. Es cierto que, si somos ecuanímes, estas dificultades afectan a una población todavía más numerosa de la que forman los alfabetizados precarios, pues quién de nosotros no experimenta con horror la lectura de uno de los manuales de instrucciones que acompañan a cualquiera de los inventos electrónicos, o quién de nosotros no se lleva las manos a la cabeza al ver lo incomprensible y complejo de ciertos documentos administrativos pensados más para detestar la burocracia que para ayudar a los ciudadanos. Todos podríamos referir ejemplos de un tipo u otro, pero siempre distintos a la dificultad y hasta violencia que experimenta la persona que no sabe leer ni escribir siquiera en forma rudimentaria.

Al lado de las capacitaciones insuficientes de quienes han adquirido un alfabetización básica está la dificultad de hacer un uso adecuado y extenso de la lectura y de la escritura. Todos los estudios de los últimos años coinciden, en efecto, en que la alfabetización no radica únicamente en el dominio del lenguaje escrito, pues está demostrado que esto por sí sólo no provoca la transformación de las personas, sino en su apropiación como herramienta de pensamiento y comunicación (Ribeiro, 2003, 13). Por ello que cuando se trabaja en experiencias de alfabetización, ya sea en la escuela o en comunidades de adultos, más o menos formales, sea importante que el aprendizaje constituya un auténtica inmersión en las prácticas de la cultura escrita que envuelven a la persona, es decir, que esté ligado a su cotidianeidad. Un error que se ha cometido y seguramente se sigue cometiendo cuando se concibe la enseñanza como una actividad jerárquica apegada al libro de texto y a la transmisión de los contenidos expuestos en éste.

La escritura y la lectura deben así concebirse como actividades placenteras y al tiempo vinculadas a la utilidad de cuanto se aprende. Tomie De Paola cuenta la anécdota que le ocurrió cuando él acudió por vez primera al jardín de infancia deseoso de leer y le preguntó a la maestra: «Señorita, ¿cuándo vamos a empezar nosotros a leer», y ella le contestó: «Pues eso empezaremos a hacerlo el año que viene», y Tomy respondió: «¡Ah,

pues entonces volveré el año próximo que será cuando realmente a mí esto me interese!». Seguramente sea una vivencia algo normal, sentida por otros muchos niños al iniciarse en el conocimiento de las primeras letras siguiendo procedimientos encorsetados. Otras experiencias similares han confirmado también el fracaso de aquellos planes de alfabetización obcecados en enseñar a descifrar letras en vez de a leer el mundo, como propuso Paulo Freire. Parece suficientemente probado que saber escribir y leer no es una garantía para proseguir el aprendizaje, sino que es necesario que la persona comprenda cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos (Ferrero, 1997 y 2001; Lerner, 2001). De este modo, ser alfabetizado significa tener la capacidad de usar la lengua escrita para participar en el mundo social, en tanto que alfabetizarse designa el proceso que lleva a la adquisición de dicha competencia «de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros» (Kalman, 2003, 6).

Dar la espalda a esa realidad puede ser una carencia de algunos programas educativos basados exclusivamente en los materiales didácticos, como si éstos fueran el único recurso para aprender. Alfabetizarse, como ha dicho Gregorio Hernández Zamora, «significa incorporar la lengua escrita en la vida de uno; es decir, usar los textos con confianza, destreza y convicción para participar en actividades sociales donde leer y escribir es útil e indispensable, y para 'leer el mundo' y participar conscientemente en su transformación». Sus investigaciones sobre la educación de adultos marginados en la ciudad de México le llevaron a constatar el fracaso de los programas más reglados y el mayor éxito de aquellas otras iniciativas en las que los roles de maestro y alumno no estaban tan marcados, ya que en estos grupos, más que preocuparse por los métodos, lo que se hacía era «dar acceso a la cultura escrita a través de lectores/escriitores que diseminan materiales y prácticas de lectura, y muestran cómo interpretar los textos

para, a su vez, interpretar el mundo» (Hernández Zamora, 2003, 15-18).

Michèle Petit, por su parte, ha señalado que la adquisición de la cultura escrita interviene en la construcción de uno mismo y en la adopción de una ciudadanía activa, toda vez que dicha competencia le da acceso a un mundo por descubrir. Esas atribuciones se observan muy claramente en el valor que a la escritura y a la lectura le dan las personas habitualmente excluidas de ellas. La antropóloga francesa cita, entre otros muchos testimonios, el de Daoud, un muchacho de origen senegalés, que dijo lo siguiente de la lectura:

La lectura para mí no es una diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, mis propias películas, como si fuera un realizador. Muchas veces iba allí a leer cómics, pero me quedaba en el área de libros. Con esos libritos gordos, a veces leía el resumen, me imaginaba la historia, leía la primera página, la primera línea, y me contaba todo lo que pasaba (Petit, 1999, 31).

De ahí la importancia que tienen los mediadores, particularmente las maestras y maestros y las bibliotecarias y bibliotecarios. Claro, que para que su papel sea realmente influyente, o pueda ser percibido como tal, es preciso que no intervengan de manera pasiva, sino que se impliquen (Cerrillo & García Padrino, 1996). Sobre todo en el caso de la maestra o maestro, es evidente que constituye un referente, un modelo, de manera que puede servir de poco que se insista en la importancia de la lectura o de la escritura sin transmitirlo mediante la propia experiencia. Por eso mismo que en el entorno escolar la lectura deba pertenecer a todo el profesorado y no sólo a quien imparte la materia de lengua y literatura. Si el niño o la niña perciben que los libros sólo son útiles en la clase de lengua se habrá perpetrado un verdadero error. Valgan como prueba de lo contrario otros dos elocuentes testimonios recogidos por Michèle Petit donde niños de entornos marginados muestran su valoración de la cultura escrita y, expresamente, la importancia desempeñada por quienes les ayudaron a entrar en el mundo de las letras:

[Las bibliotecarias]

Tenía muchos problemas por haber llegado grande a Francia, pero ella me ayudó mucho. Tuve suerte, hay otras que no te ayudan [...]. En francés, me corregía mis resúmenes. Me decía: «Mira, no se dice así, mejor dilo así». O los errores de gramática. Ella me explicaba, se daba tiempo para hacerlo. Decía: «De matemáticas, bueno, mejor no me preguntes nada porque...». Me ayudaba mucho. Nunca la olvidaré. O si no, era la documentalista de la biblioteca escolar. Ella me ayudó mucho también. Sobre todo en francés. Como yo tenía muchos problemas en esta materia, debía ponerme al corriente (Petit, 1999, 156).

[Maestros y bibliotecarias]

Mi vida escolar fue muy difícil, llena de fracasos. Las cuatro llegamos a Francia entre las edades de tres y cinco años. Yo hablaba argelino. Cuando entré a la primaria me costó mucho trabajo adaptarme, y luego sufrí la separación de mi madre. Nos pusieron en los grupos no francófonos que había en la época [...]. Chapurreábamos el francés. Pero yo sentía mucho cariño por mis profesores en forma individual. Es decir, adoraba a la maestra, le escribía tarjetas postales que nunca le enviaba. Quería mucho a los maestros porque transmitían cosas, estaban allí, eran personas sensatas, que razonaban, que comprendían, mientras que mis padres no comprendían. Eran adultos diferentes a los que me rodeaban. Me dieron una fuerza. Después de todo había otras personas aparte de los padres, de la vida tradicional en familia. Me ayudaban a abrirme hacia el exterior, al igual que las bibliotecarias. Eran otros adultos que no me consideraban una bebé o una niñita que está para hacer el quehacer (Petit, 1999, 157-158).

Vivencias de este tipo nos ayudan sin duda a valorar el papel de la cultura escrita y el significado que puede entrañar su adquisición y uso. Por ello sin restar un ápice de importancia al rol que puede desempeñar la alfabetización informática y la incorporación generalizada de los ordenadores en el ámbito de la escuela, entre otras razones para limar las asperezas de esa brecha digital a la que antes me refería; considero igualmente que tanto o más prioritario es detenerse a pensar en las carencias de nuestros sistemas educativos y en las insuficiencias de la formación letrada en mucho lugares del planeta. Tanto Internet como la televisión no son más que instrumentos susceptibles de un apreciable aprovechamiento educativo; pero

sin anteponerlos al principio básico que está en el comienzo del itinerario formativo: la competencia en cultura escrita. No para descifrar el alfabeto, como ya se ha dicho, sino para hacer un uso efectivo de ello y desenvolverse activamente en la vida social, política, económica o cultural (Ferreiro, 1999).

Algo que puede estar perdiéndose en algunos casos. Hoy día son muchas las evidencias que advierten que nos estamos asomando a la ventana audiovisual o electrónica con notables carencias en el manejo de la escritura y de la lectura. Sin ir más lejos, en el país más avanzado e interesado en la revolución digital, los Estados Unidos de América, a finales de los años noventa la población analfabeta rondaba el 20 por ciento del total. En consonancia con estos datos, Keith Devlin ha alertado de la existencia de una generación con serias dificultades cognitivas a la hora de comprender la información leyendo un párrafo. Llegó a dicha conclusión al constatar que, en la comunidad estudiantil de California con edades entre 18 y 25 años, un 17% de los varones y un 35% de las mujeres se revelaban incapaces de ese tipo de lectura (Devlin, 2000).

A tenor de esto, como he querido señalar en las páginas precedentes, el problema no está tanto en la tecnología de Internet, sin duda repleta de posibilidades, cuanto en el desarrollo de las competencias previas y en el contenido de las mismas. Si a esto le sumamos la constatada degradación de la calidad de la enseñanza, a menudo como consecuencia de políticas educativas carentes de las inversiones necesarias o laminadoras de lo público (léase cuanto acontece en USA o en determinadas comunidades autónomas de nuestro país), todo parece estar servido para agudizar la bipolarización social entre una minoría altamente cualificada, que controla el poder político y especialmente económico, y una mayoría social débilmente alfabetizada, destinataria de muchos de esos logros informáticos y audiovisuales diseñados para el entretenimiento.

Termino con una viñeta de El Roto, uno de los dibujantes más lúcidos y mordaces de la prensa española. Tiempo atrás, en

su diaria colaboración en las páginas del periódico *El País*, llamaba la atención sobre la televisión. El dibujo mostraba a una madre y a su hijo: la primera proclamaba que «los niños que se alimentan de la televisión se crían sanos y robustos», y el niño se acercaba a ella reclamando su merienda diaria de televisión: ¡Mami, mami. ¿Qué programa tenemos hoy de merienda?! (*El País*, 26-1-2004).

Sin darnos cuenta, o tal vez sí, parece que nos vamos acostumbrando a vivir sin palabras o cada vez con menos. A no necesitar de ellas como le sucede a Irnerio, uno de los personajes que pueblan la obra de Italo Calvino *Si una noche de invierno un viajero*, tan volcada en algunos problemas similares a los que he apuntado en estas páginas. Irnerio no lee libros e incluso se siente orgulloso de ello pues no es fácil conseguirlo cuando desde pequeños nos enseñan a leer y «durante toda la vida seguimos esclavos de todos los chismes escritos que nos ponen delante de los ojos» (Calvino, 1993, 60). El secreto está, según él, no en negarse a mirar las palabras escritas, sino justamente en lo contrario, en mirarlas intensamente hasta que desaparezcan. ¿Será esto lo que persiguen algunos de los medios audiovisuales que nos rodean?

Nuevos soportes y nuevas prácticas que se añaden a las conocidas sin necesidad de reemplazarlas. Desaconsejados en determinadas situaciones y para ciertas lecturas pero útiles y provechosos para otras. El problema, como siempre, no está en la tecnología sino en el uso que de la misma hagamos. Y es aquí donde tiene sentido uno de los temores levantados por esta «tercera fase» de la comunicación: a saber, que la hegemonía contemporánea de las nuevas tecnologías nos lleve a sustituir los esfuerzos en lectura y escritura por los multimillonarios planes de alfabetización informática, o, como sostiene Raffaele Simone, que el *homo videns* termine suplantando al *homo legens*. Es decir, que la imagen sustituya a la palabra en la enseñanza y la televisión o el ordenador a la escuela, máxime cuando a veces tendemos a mezclar formas de conocer y herramientas de acceso sin advertir las notables diferencias

que existen entre la lógica de la escritura y la lógica de lo audiovisual (Ferrarotti, 2002, 22). Aquí está el meollo de la cuestión: en la forma de inteligencia asociada a una y a otra., de manera que una vez que lo hayamos admitido habremos comenzado a andar el camino para resistirnos a esa aparente agonía de la cultura escrita en el nuevo milenio.

IV. REFERENCIAS

- BERTELSMANN, Fundación (2004), «El tiempo que los niños dedican a leer empieza a descender a los 10 años» [<http://www.fundacionbertelsmann.es/información/noticia.php>]. Consultado 11-3-2005].
- CALVINO, Italo (1993), *Si una noche de invierno un viajero* [1979], Madrid, Siruela, 2.^a edición.
- CAMACHO ESPINOSA, José Antonio (2004), *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio (1999), «Del signo negado al signo virtual. Cambios y permanencias en la historia social de la cultura escrita», *Signo. Revista de historia de la cultura escrita*, 6, pp. 113-143.
- (2004), *Historia mínima del libro y la lectura*, Madrid, Siete Mares.
- CERRILLO, Pedro C. & GARCÍA PADRINO, Jaime, coord. (1996), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.
- CHARTIER, Roger (2001), «¿Muerte o transfiguración del lector», *Revista de Occidente*, 239, marzo, pp. 72-86.
- (2005), «Lenguas y lecturas en el mundo digital», en su libro *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 195-220.
- CLOUTIER, Jean (1994), «L'audioscriptovisuel et le multimedia», *Communication et Langages*, 99, pp. 42-53.
- CODINA, Luis (2000), *El libro digital y la www*, Madrid, Tauro.
- DEVLIN, Keith (2000), «The death of the paragraph», *Edge*, 10 [http://digerati.edge.org/3rd_culture/story/42.html]. Consultado 12-3-2005].
- DÍAZ NOCI, Javier (2000), «La escritura digital», *Talaia*, 7, abril [<http://www.ehu.es/diaz-noci/Arts/A32.pdf>].
- ECO, Umberto (2004), «Los ojos del Duce», *El País*, 24 de enero.
- Educación lectora*, La (2001), Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- FERNÁNDEZ ESQUINAS, Manuel; ESCRIVÁ CHORDÁ, M.^a de los Ángeles; y ROBLES RODRÍGUEZ, Sara (2003), *La situación social de los jóvenes en Andalucía*. Sevilla, Instituto de la Juventud. Disponible también en <http://www.juntadeandalucia/institutodelajuventud> [Consultado 3-4-2004].
- FERRAROTTI, Franco (2002), *Leer, leerse. La agonía del libro en el cambio de milenio* [1998], Barcelona, Península.
- FERREIRO, Emilia (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, edición de Graciela Quinteros, México, FCE.
 - (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE.
- FIORMONTE, Domenico (2003), *Scrittura e filologia nell'era digitale*. Turín, Bollati Boringhieri.
- GOODY, Jacques (1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad* [1986], Madrid, Alianza.
- (2000), *The Power of the Written Tradition*, Washington-Londres, Smithsonian Institution Press.
- HERNÁNDEZ, Hilario, dir. (2001), *Las bibliotecas públicas en España. Una realidad abierta*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio (2003), «Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita», *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 6, pp. 14-19.
- JOHANNOT, Yvonne (1994), *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- KALMAN, Judith (2003), «Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana», *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 6, pp. 3-9.
- LAHIRE, Bernard (1999), *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique éthique et sigmates*, París, La Découverte.
- LANDOW, George P., comp. (1997), *Teoría del hipertexto* [1994], Barcelona, Paidós.
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE.
- Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual* (2003), Quaderns del Consell de l'Audivisual de Catalunya, núm. extraordinari, novembre [<http://www.audiovisualcat.net/recerca/lbd.pdf>]. Consultado 2-4-2004].
- PARMEGANI, Claude-Anne, dir. (1997), *Lecturas, libros y bibliotecas para niños* [1993], Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PASQUIER, Jacques & MONNARD, Jacques (1995), *Livres électroniques. De l'utopie à la réalisation*, Lausanne, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- PETIT, Michèle (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* [1993-1997], México, FCE.

- PISCITELLI, Alejandro (2005), *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Barcelona, Gedisa.
- RIBEIRO, Vera Masagão (2003), «El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas», *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 6, pp. 10-13.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio (1991), *Navegar por la información*, Madrid, Fundesco,
- (2002), «La lectura en la pantalla», en MILLÁN, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, pp. 357-379.
- SAHNI, Urvashi (2003), «La brecha digital. Algunas soluciones para la India», *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 6, pp. 43-46.
- SARTORI, Giovanni (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida* [1997], Madrid, Taurus.
- SIMONE, Raffaele (2000), «Tre paradigmi di scrittura», Conferencia pronunciada en Venecia el día 5 de junio [<http://www.italianoscritto.com/interventi/testi/simone.htm>]. Consultado 2-4-2004.
- (2001), *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo* [2000], Madrid, Taurus.
- SOARES, Magda (2001), *Letramento: uma tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica. 2.^a edición.
- VANDERDORPE, Christian (2003), *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura* [1999], Buenos Aires, FCE.
- VIANELLO OSTI, Marina (2004), *El hipertexto entre la utopía y la aplicación: identidad, problemática y tendencias de la web*, Gijón, Trea.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1998), «Historia de un largo proceso» [1990], en su libro *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México, Fundación Educación, voces y vuelos, pp. 105-116.
- WAGNER, Daniel A. (1998), *Alfabetización: construir el futuro*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.